

Vassia, Adriel Nicolás

Capacitación docente: derecho y obligación

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciado en Ciencias de la Educación**

Director: Rangone, Claudia Inés

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo final
CAPACITACIÓN DOCENTE: DERECHO Y OBLIGACIÓN

Autor: Prof. Adriel Nicolás Vassia.

Prof. Titular de Trabajo final: Lic. Claudia Rangone.

CAPACITACIÓN DOCENTE: DERECHO Y OBLIGACIÓN

Resumen:

El objetivo de este trabajo es conocer la situación actual de un grupo de docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba con respecto a la formación continua. Se describen sus trayectos educativos y se comparten sus valoraciones sobre las propiedades que consideran importantes a la hora de decidir iniciar un proceso de formación profesional continua. Se inicia con un recorrido histórico desde la conformación del sistema educativo argentino hasta la actualidad, exponiendo y analizando las distintas legislaciones y prácticas, tanto públicas como privadas, referentes a la formación de los docentes del nivel primario, en relación con el contexto social y político del país y de la provincia de Córdoba. Seguidamente se describen las características del trabajo de campo, la institución y el grupo docentes investigados, los instrumentos empleados y las modalidades de encuentro. Se finaliza compartiendo las conclusiones que se pudieron elaborar a partir de contrastar los aportes teóricos con los testimonios de los docentes y la información adquirida a través de los instrumentos de investigación aplicados.

Palabras clave:

Formación docente. Formación continua. Formación docente continua .Capacitación. Trayectos educativos de nivel superior.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
Capítulo 1: MARCO TEÓRICO	
1.1. Recorrido histórico	9
1.2. Legislación y definición de conceptos	24
Capítulo 2: TRABAJO DE CAMPO	
2.1. Consideraciones metodológicas y diseño de instrumentos	29
2.2. Presentación y análisis de datos	33
CONCLUSIONES	40
BIBLIOGRAFÍA	44
ANEXO	47

INTRODUCCIÓN

Dentro del sistema educativo nacional, la capacitación permanente es considerada simultáneamente, un derecho y una obligación de los docentes. Derecho, porque todos los ciudadanos cuentan con el amparo constitucional y legal para dar inicio a cualquier trayecto educativo que consideren de valor para el enriquecimiento de sus vidas; y obligación, porque un docente que debe acompañar las trayectorias de los estudiantes, con responsabilidad, no puede permitirse dejar de incorporar nuevas experiencias de aprendizaje a su acervo cultural y profesional para que sirvan de sustento para su labor.

Conocer la postura de los docentes respecto a la capacitación resulta de gran interés ya que la misma constituye un testimonio importante sobre el lugar que el conocimiento ocupa en los discursos que circulan en las instituciones educativas y permite identificar condiciones que promocionan u obstaculizan la participación de los docente en procesos educativos posteriores a su formación inicial para desempeñarse profesionalmente en su nivel.

El siguiente trabajo se propone describir la situación actual de los docentes del nivel primario, de una escuela de gestión privada de la ciudad de Córdoba, respecto a la realización, o no, de cursos, carreras o trayectos formativos que complementen la formación inicial de los maestros del nivel primario, y también, interpretar las posibles causas de estas elecciones por continuar o no su trayecto educativo.

En primera instancia, para realizar el marco teórico se consultó documentación de organismos oficiales, legislaciones nacionales y provinciales para definir conceptos claves que permitieron contextualizar el análisis de los datos obtenidos. Algunos de esos conceptos son: formación docente, capacitación, actualización y perfeccionamiento.

Respecto de la metodología aplicada a lo largo de esta indagación, se recurrió tanto a estrategias e instrumentos cualitativos como cuantitativos. Para conocer la postura actual de los docentes frente a la capacitación se realizaron encuestas autoadministradas y entrevistas individuales.

El informe queda ordenado de la siguiente manera:

Capítulo uno, donde se presenta un recorrido histórico desde comienzos del siglo XIX mencionando experiencias relevantes de formación profesional a nivel nacional y provincial. Posteriormente, se expone el marco legal referido a la capacitación docente de nuestro país, desde la promulgación de la ley 24.195 en 1993 en adelante y haciendo

referencia a la ley vigente N° 26.206 del año 2006. La referencia a la ley de 1993 obedece a que a partir de su implementación comenzó a plantearse una preocupación por la capacitación docente posterior a la formación poniendo a la misma en el centro de la escena del trabajo docente.

En el capítulo dos se describe el trabajo de campo, donde se detallan los criterios considerados para elaborar la encuesta y las entrevistas implementadas para obtener datos y se explica cómo se trabajó con la muestra seleccionada. El segundo apartado de este capítulo consiste en la presentación ordenada y el análisis de los datos obtenidos.

Finalmente se exponen las conclusiones, donde se ha intentado interpretar los datos obtenidos por los diferentes instrumentos utilizados.

Para concluir este apartado, y antes de avanzar al desarrollo del trabajo, quisiera destacar la buena predisposición de la institución observada, la disponibilidad, la atención recibida y la cordialidad de todo su personal, de gestión y docente por igual. Abrir las puertas a un estudiante y dedicar tiempo para más de una instancia de entrevistas, encuestas y diálogo son testimonio claro de compromiso con la educación. En una nota más personal, este trabajo permite amalgamar y poner en práctica saberes y experiencias educativas recibidas en el ISFD “Nuestra Señora de la Merced”, en donde complete mi formación inicial como docente, y en la Universidad Católica de Córdoba. En ambos lugares pude asistir a las cátedras de docentes que me hicieron adquirir la convicción de que la profesión docente no se ejerce únicamente planificando o dando una clase, también se es docente estudiando e investigando.

CAPÍTULO UNO:
MARCO TEÓRICO

RECORRIDO HISTÓRICO

La formación docente es central desde los orígenes del sistema educativo, tanto en lo relativo a la formación inicial mediante la creación de escuelas normales como para quienes ya ejercían como educadores. Desde fines del siglo XIX la revista *Monitor de Educación Común* tenía funciones informativas y formativas dirigidas a docentes en servicio que se complementó, hasta las primeras décadas del siglo XX, con el desarrollo de conferencias pedagógicas y congresos educativos. Las conferencias pedagógicas representan uno de los primeros dispositivos dirigidos a docentes en servicio. Pineau (2012) relata que durante la primera mitad del siglo XX las mismas estaban a cargo de inspectores escolares y eran de carácter obligatorio.

La perspectiva histórica sobre la formación docente en servicio aportada por Pineau, muestra cómo inspectores con un saber más técnico, especialistas en “capacitación”, ocuparon la centralidad en los espacios formativos relegando a los docentes. Durante largo tiempo, el lugar de la práctica se fue subordinando a lo doctrinal (Pineau. 2012, p. 36) y a lo teórico mientras que el campo pedagógico se fue ido ampliando y complejizando.

Lea Fernanda Vezub (2008) nos brinda una descripción más detallada sobre las características de los boletines y revistas destinadas a docentes y sobre la implementación y el desarrollo de los congresos educativos.

La revista *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación cuyo primer número data de septiembre de 1881, fue un medio privilegiado para la difusión de nuevas concepciones pedagógicas, métodos y experiencias educativas de otros países, particularmente de Europa y Estados Unidos. La publicación se creó para divulgar las medidas y resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo, los avances de la escolarización, la construcción de nuevas escuelas y la distribución de fondos. Pero rápidamente se convirtió en una herramienta privilegiada para la formación del personal docente a través de artículos pedagógicos, didácticos y científicos, reseñas bibliográficas nacionales y extranjeras, notas literarias e históricas, junto con la transcripción de las actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación, de las estadísticas escolares y de los informes de los inspectores sobre la situación de la educación en distintas ciudades del país. *El Monitor* se publicó mensualmente entre 1881 y 1976 con interrupciones entre los años 1950–1958 y 1961–

1965. La Dirección General de escuelas de la provincia de Buenos Aires también tuvo su propio órgano de difusión a través de la revista *La Educación Común* –editada entre 1877 a 1879– y posteriormente de *La Educación*, aparecida entre 1881–1895 y 1904–1938.

Entre los años 1920 y 1950 se destaca la influencia de otra revista educativa fundada en 1921 por un grupo de profesores y egresados de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta de la capital. *La Obra*, nombre que recibió, se constituyó en una publicación quincenal, referencia didáctica obligada para los docentes de la época que llegaba a los maestros del interior a través del sistema de suscripciones. Desde sus páginas, fue una ferviente difusora en el país de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, crítica severa del régimen oficial, de la labor del Consejo Nacional de Educación y de la acción de los inspectores en las escuelas. Los números publicados durante 1936 se estructuraban en torno a las siguientes secciones: Notas de la redacción, Cimentemos nuestra cultura, Notas bibliográficas, La escuela en acción, Para nuestro archivo e Informaciones y comentarios. La revista se propuso fundamentalmente ser un medio para el debate pedagógico, sentar posición crítica sobre la marcha de la educación en el país y proporcionar herramientas para la enseñanza.

Por otro lado, son importantes de mencionar las Conferencias Pedagógicas que se realizaban en cada sección o distrito escolar desde 1884 y hasta, aproximadamente, 1914. Los maestros debían asistir con carácter obligatorio: el Reglamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires de 1884 sanciona la inasistencia, sin causa justificada, a cualquiera de las conferencias con un descuento del cinco por ciento en el sueldo del maestro, y el Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales de 1889, incluye entre los deberes del maestro la asistencia a estas reuniones. Dicha norma dedica tres capítulos a ellas: el primero establece su organización general, el segundo refiere a las "conferencias prácticas" y el tercero se detiene en las denominadas "conferencias doctrinales", de mayor nivel de generalidad y jerarquía que las anteriores, que debían tratar los sistemas, métodos, programas, textos y demás cuestiones de la organización escolar general.

Las conferencias se desarrollaban entre los meses de marzo a octubre de cada año, las doctrinales eran mensuales y estaban presididas por el inspector técnico; mientras que las prácticas eran quincenales y encabezadas por el subinspector de cada distrito escolar. Su

estructura asumía la forma de un cuerpo semicolegiado: en la primera conferencia del año los asistentes elegían mediante el voto a un maestro y a una maestra para que desempeñaran el cargo de vicepresidentes, y a otros dos de secretarios. El ejercicio de estas funciones no impedía formar parte en la discusión o ser disertante. Cada sesión se registraba mediante un acta –que luego era leída al comenzar la conferencia siguiente– en la que debían constar:

“[...] los nombres de los asistentes y de los ausentes, el asunto tratado, las personas que hayan tomado parte en la discusión, las diversas opiniones sostenidas y las conclusiones aceptadas por la mayoría; sin que estas deban implantarse en las escuelas mientras no sean sancionadas por el Consejo Nacional” (art. 96, Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales, 1889).

En la última conferencia del año, el presidente debía realizar un resumen de los temas tratados y de las conclusiones para ser remitido al Consejo Nacional que analizaría las medidas que considerara convenientes adoptar al respecto.

Por su parte, las conferencias prácticas, que se realizaban dos veces al mes: "consistirán en una lección modelo, verdadera clase dada por un maestro en presencia de sus colegas, seguida de la crítica pedagógica y de la discusión que origine" (art. 100, Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales, 1889).

Al mismo tiempo, en la ciudad de Córdoba se encuentran propuestas de formación desde la década de 1920 inclusive. En 1953, por ejemplo, el diario *Los Principios* informaba la creación de Ateneos Pedagógicos en los cuales se proponían Cursos Formativos, Clases Magistrales y Cursos Manuales a cargo del Estado para los años 1953-1954. La información disponible permite identificar sus contenidos y las condiciones de cursado para los docentes, aunque no brinda suficientes pistas sobre los modos en que funcionaban como dispositivos de formación. Las Clases Magistrales consistían en entre dos y seis encuentros de una hora cada uno (Gutierrez y Beltramino, 2017).

Considerando las propuestas desarrolladas en los primeros años de la década del cincuenta se pueden observar algunas cuestiones importantes sobre la formación docente. En primer lugar, que los docentes ya habían sido ubicados en un lugar de pasividad en aquellos espacios, mientras algo análogo empezaba a suceder con los inspectores. En segundo lugar, se imponían modalidades extensivas en el tiempo con encuentros cortos, a diferencia del carácter intensivo predominante en la actualidad, con encuentros de hasta ocho horas. En tercer lugar, mirar las propuestas de capacitación docente en Córdoba a mediados de la década del cincuenta, permite reconocer la falta de opciones vinculadas con los espacios curriculares que más se ponderarían en la segunda mitad del siglo XX, como Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática.

Esta propuesta de formación se ubica en un período valorado por la calidad de la educación pública brindada. Por lo tanto, resulta interesante cuando señalar que:

“...aquellos dispositivos ideados tenían gran importancia para las políticas públicas, pero no en relación a la mejora de los desempeños escolares como saberes aprendidos, medibles y cuantificables, sino con respecto a su función política, en tanto ámbito privilegiado para la disputa y transmisión de sentidos que construyeran consciencia e identidad en quienes eran representantes legítimos del Estado frente a los/as estudiantes. Esto explica en parte la preeminencia de saberes regulativos antes que instructivos en instrumentos no pensados como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar.”(Gutierrez y Beltramino. 2017, p. 91)

Finalmente, un último rasgo a destacar sobre la formación inicial a mediados del siglo XX en la provincia de Córdoba, es que esta no formaba parte de los derechos y sí de las obligaciones del trabajo docente. En esos tiempos, los docentes y los aspirantes a la docencia debían obligatoriamente asistir a clases magistrales, cursos y ateneos durante el receso escolar. Recién a partir de la sanción del estatuto docente y el fortalecimiento del movimiento sindical se limitaron las exigencias durante el receso escolar.

De acuerdo con Pineau (2012), a partir de los años sesenta aparecerían y ocuparían un lugar central las corrientes tecnocráticas en lo referente a la formación y capacitación de profesionales, y con ellas aparecería la noción de formación permanente. Como consecuencia, el curso se establecería como la estrategia privilegiada que retomaría el modelo pedagógico tradicional profundizando la separación entre diseñadores expertos y docentes, cuya labor consistiría en reproducir en sus aulas lo aprendido en los distintos cursos. Simultáneamente, se presentaron entre los años sesenta y ochenta otras perspectivas, relacionadas con las teorías críticas y aportes provenientes de la educación popular, siendo Paulo Freire uno de sus principales referentes. Muchas acciones se desarrollaron a partir de estas nuevas perspectivas fuera de los espacios estatales formales, promoviendo el ingreso del taller como una modalidad formativa. Esto desembocó en la aparición de distintos espacios de oferta de formación en servicio, tanto en el sector público como en el privado.

No podemos obviar el período de la dictadura militar (1976-83) al realizar un recorrido histórico respecto de los procesos formativos de los docentes en nuestro país. Es importante señalar que no abordamos el período de forma exhaustiva, se mencionan solo los ejes fundamentales que sustentaron el accionar del gobierno de facto en la dimensión educativa y algunas de sus consecuencias.

Jorge Cardelli (2016) describe las ideas del gobierno de facto respecto de la educación y qué objetivos se plantearon a través de su intervención en dicho campo. Los militares consideraron el campo cultural como un ámbito en el que la subversión encontraba un espacio propicio para desarrollar una profunda concientización de mentes. Afirmaban que la educación debía cultivar en los estudiantes el ser nacional exaltando el patriotismo y los valores cristianos. Como parte de la guerra contra la subversión se implementó un plan de depuración ideológica apuntando a estudiantes y docentes considerados subversivos, las fatales consecuencias del mismo son conocidas por todos y prescindiremos de detallarlas en este escrito.

Ricardo Bruera fue el primer Ministro de Educación del Gobierno Militar y estuvo hasta mediados de 1977. Planteó que el objetivo era alcanzar la libertad pero como paso previo era necesario recuperar el orden y los valores que hacen posible ésta. Mediante la

intervención de las diferentes instancias orgánicas del Sistema Educativo dependiente de Nación y de las Universidades todo quedó bajo las órdenes directas del Ministerio de Educación. Se presionó fuertemente para que desde las estructuras de la educación se colaborase activamente con la represión militar y se instaló un sistema de represión interna que iba desde proscripciones y desplazamientos internos hasta cesantías. Empieza a instalarse el discurso de la subsidiariedad del Estado y del papel central de la educación privada y religiosa. Se comienza a transferir la educación a las municipalidades.

Según Jorge Cardelli (2016), la junta le reprochaba a Bruera que la educación no tuviese un mayor compromiso ideológico con la lucha antisubversiva. Le sucedió en el Ministerio de Educación Juan José Catalán, que se planteó de manera explícita impulsar la lucha antisubversiva en todos los planos de la cultura y la educación. Para llevar adelante esta tarea planteó la necesidad de incorporar en el ámbito educativo y en el plano pedagógico los conceptos de guerra, enemigo, subversión e infiltración. Un planteo de tal magnitud fue fundamentado en un documento titulado “Subversión en el ámbito educativo”, que fue distribuido en los establecimientos educacionales por resolución ministerial. El folleto pretendía esclarecer a los educadores sobre el accionar integral de la “subversión” y cómo se la podía detectar.

Aunque Catalán encarnaba los valores militares del gobierno el sector de la iglesia que apoyaba a la Junta consideraba necesario que alguien más afín a sus ideas estuviera a cargo de la educación. De esa forma, Juan Llerena Amadeo, hombre de la derecha católica, sucedió a Catalán. Fue el Ministro que con más fuerza impulsó la privatización de la educación, el debilitamiento del carácter público de la misma y simultáneamente definía el papel estratégico de la Iglesia y la Familia en su organización. Continuó el proceso de transferencia de la educación a las provincias y las municipalidades sin los fondos correspondientes, generalizó el arancelamiento a las Universidades, los cursos de ingreso, los cupos y cerró la Universidad de Luján. En el plano ideológico empezó a desarrollarse de manera activa el discurso del costo-beneficio en la educación.

Los restantes Ministros de Educación de la Dictadura Militar, Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo, no agregaron novedades a las direcciones que ya se habían definido. Los cinco ministros de educación que ejercieron durante el período fueron: Ricardo Bruera,

Juan José Catalán, Juan Llerena Amadeo, Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo. En todos los casos ocuparon y dejaron su cargo por razones de orden político y no por diferencias ideológicas, la censura y la privatización de la educación fueron transversales a la totalidad del proceso.

Con el regreso a la democracia en 1983 y durante la presidencia de Raúl Alfonsín existió consenso sobre la necesidad de reflexionar y generar condiciones transformadores para el sistema educativo nacional, del que emanaban indicadores alarmantes de deserción, desarticulación y analfabetismo. Fue así, que por segunda vez en la historia de nuestro país se convocó a un Congreso Pedagógico. El primero, en el año 1882, dio origen a la Ley 1.420. El segundo Congreso Pedagógico Nacional fue convocado por la Ley 23.114 (sancionada en ambas Cámaras en forma unánime), en el año 1984. Se propuso generar un debate, a nivel nacional, en torno a la crisis en la que se encontraba la educación en ese momento.

El “estado de debate” promovido por la ley, se extendió hasta principios del año 1988 con la realización de la Asamblea Nacional final reunida en Embalse, Córdoba. La misma produjo un escrito conocido como Informe Final de la Asamblea Nacional. Resulta de particular interés para el tema seleccionado en este trabajo final observar que en ese informe final se hace mención a la “educación permanente” (pág. 95) de las personas, aunque sea refiriéndose a la formación para adultos. También se abordó el tema de la formación docente inicial y continua en la Comisión III. Al referirse particularmente a los docentes de nivel preprimario o inicial y primario en la página 147 el énfasis se hizo en reformar los planes de estudios de los magisterios para que el perfil de los egresados de los mismos pudiera desenvolverse de mejor manera en un contexto tan cambiante y demandante como el de la época. Para lograrlo proponían entre otras cosas:

- Acuerdos interjurisdiccionales en el Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Formación ética, pedagógica, técnica y científica en una carrera de tronco común con especialidades articuladas en etapas con títulos intermedios según el nivel escolar de ejercicio.
- Dividir la formación docente en: Formación general y, Didácticas y especializaciones.

-Ajustar el currículo en bachilleratos medios con orientación docente para titular a sus egresados como auxiliares docentes, monitores, ayudante de cátedra o administrativos, como salida laboral media.

Concluyendo el apartado sobre la formación profesional los integrantes de la comisión III dicen:

“Inclúyase en la carrera profesional el perfeccionamiento como formación permanente, para completar, perfeccionar y actualizar la capacitación técnica pedagógica y contribuir con la afirmación de un compromiso efectivo de responsabilidad social en el proceso de transformación educativo de la nación. Deberá organizarse coordinada y sistemáticamente un sistema de perfeccionamiento docente que responda a sus necesidades regionalizando las acciones y generalizando ámbitos de participación, en los cuales puedan expresarse auténticamente los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa.”(pág. 148)

El Congreso Pedagógico tuvo un notable impacto por la cantidad y diversidad de involucrados en el proceso y por su influencia en la posterior elaboración y sanción de la Ley Federal de Educación 24.195, Romina De Luca (2004) señala coincidencias claras entre los enunciados del Informe Final producto del Congreso y artículos de la ley referidos a: Escuela y trabajo, Federalismo y Descentralización, y el aumento de la obligatoriedad.

Simultáneamente al Congreso Pedagógico desarrollándose a nivel nacional, en la provincia de Córdoba gobernada por Dr. Eduardo Angeloz se pondría en marcha en el año 1985 la Reforma Educacional de Córdoba con el objetivo de dar forma a un nuevo sistema que pudiera dar respuesta a las necesidades de la provincia. Se crearon “Programas de asistencia alimentarias a las escuelas” (PAICOR) y “Centros de atención escolar interdisciplinaria” (CAEI) para atender necesidades sociales. Respecto a lo pedagógico se elaboraron documentos curriculares para el nivel primario con el nombre de “Bases curriculares de la provincia de Córdoba”, se creó la “Dirección de apoyo escolar interdisciplinario” (DAEI) para asistir a las escuelas en aspectos técnicos

pedagógicos y finalmente, se puso en marcha un programa de actualización y capacitación docente a través de la “Dirección de investigaciones e innovaciones educativas” (DIIE).

Al indagar las memorias anuales de 1985 de la DIIE se observan proyectos específicos para los docentes de nivel inicial, nivel primario y nivel medio. Cada proyecto detalla la modalidad, la temática, los materiales, los autores a desarrollar, las actividades por encuentro y una evaluación final del desarrollo con aspectos positivos y otros a mejorar. Las propuestas desarrolladas para el nivel primario en 1985 fueron:

-“La práctica docente, su contexto institucional y los fundamentos psicogenéticos del aprendizaje” (pág. 37) destinada a docentes de zonas urbano marginales bajo la modalidad de un seminario taller, en tres encuentros con intervalos de dos meses entre cada encuentro.

-“Enseñanza-aprendizaje de la matemática en el nivel primario” (pág. 61) destinada a más de setecientos docentes de la ciudad de Córdoba y algunos asistentes del interior bajo la modalidad de seminario taller, en cinco encuentros en días laborales con suspensión de actividades.

A partir de la lectura de los objetivos de estos proyectos podemos observar un cambio considerable con las experiencias de la década de los cincuenta mencionadas con anterioridad, tanto las modalidades como los tiempos, los espacios y los temas han cambiado para adecuarse a la nueva lectura que se hace de las necesidades educativas. Una preparación más específica técnicamente en sintonía con las demandas sociales a la institución escuela y a los egresados de la misma. Un aspecto que no se modificaría aun es la escasa participación de los docentes en la selección, programación y ejecución de estos proyectos de capacitación.

El proceso de transferencia de las instituciones educativas nacionales iniciado durante la presidencia de Frondizi (1958 a 1962) y profundizado por los gobiernos militares que ejercieron el poder entre los años 1966 a 1973 y 1976 a 1983, culminó durante la primera presidencia de Carlos Menem, cuando se sancionó, en 1991, la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario (24.049). A su vez, el gobierno nacional dispuso de mecanismos que le permitieron mantener su influencia en el campo educativo aunque se desarrollara un proceso de descentralización

del sistema educativo. Una vez transferidos los institutos de formación docente el Ministerio de Educación de la nación asumió un papel central a través de su influencia en la agenda de discusión y los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación; en el diseño de los Contenidos Básicos Comunes para la formación y de los programas de la Red Federal de Formación Docente Continua, así como en el establecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de los institutos y de sus carreras. Los mecanismos de evaluación y acreditación funcionaron como forma de “recuperar” el poder que el Estado Nacional delegó supuestamente a través de la política de descentralización (Weiler, 1996).

Queremos destacar que en 1994 tiene lugar un hecho fundamental para la institucionalización de la formación docente continua en Argentina, con la Resolución número 36 del Consejo Federal de Educación, que crea la Red Federal de Formación Docente Continua, y con el Documento A9 que establece sus objetivos, principios generales y las bases para su organización, conformada por una cabecera nacional y veintitrés provinciales. Entre sus funciones, la Red se ocupó de facilitar el desarrollo de un plan federal de formación continua, registrar, acreditar y evaluar a las instituciones de formación docente, formular criterios, orientaciones curriculares, definir líneas prioritarias para el perfeccionamiento, evaluar proyectos de capacitación, otorgar fondos para su desarrollo y certificar las acciones que los docentes realizaron en el marco de la Red (Terigi, 2007).

En 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior, que es la primera que regula al conjunto de instituciones de formación superior, sean universitarias o no. Es decir que se incluyeron las instituciones terciarias de formación docente en el nivel superior de enseñanza que, históricamente, habían constituido un circuito paralelo de menor prestigio y estatus social frente al circuito universitario. Sin embargo la ley estuvo dirigida fundamentalmente a regular el sistema universitario

En cuanto a la estructura del sistema educativo, La operación de la nueva estructura y de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), a partir de la Ley Federal de Educación, asumió características y ritmos muy diferentes en cada jurisdicción. Mientras algunas avanzaron en forma masiva (educación general básica de 9 años y polimodal de 3), otras continuaron con la vieja estructura de escuela primaria de 7 años y media o secundaria de 5. A su vez, quienes pusieron en marcha la EGB lo hicieron de diverso modo, teniendo

en cuenta dónde se localizaron los distintos ciclos de esta modalidad, qué ritmo de operación se adoptó (gradual, masiva, experiencias piloto).

En lo que respecta a la formación docente, de acuerdo con la estructura del sistema educativo y contenidos nuevos, en el Consejo Federal de Cultura y Educación se acordaron los nuevos planes de estudio para la formación docente continua. Las jurisdicciones que adoptaron la nueva estructura modificaron sus carreras en función de los acuerdos del Consejo; el resto continuó con la formación docente para maestros de nivel primario y secundario. No obstante, algunas de estas jurisdicciones reformaron sus planes de estudio vigentes desde la década de los setenta con el objeto de superar los viejos problemas detectados en la formación. En consecuencia, la modificación de la estructura académica contribuyó a fragmentar el sistema educativo en general y la formación docente en particular (M. Feldfeber y A. Ivanier, 2003). Convivieron instituciones que otorgaban títulos para docentes de EGB y Polimodal con otras que continuaron otorgando los títulos de profesor de enseñanza primaria y secundaria. Mientras tanto, la capacitación docente, a través de la Red Federal de Formación Docente Continua, se organizó en función de la nueva estructura académica aun cuando no todas las jurisdicciones la habían puesto en práctica

La heterogeneidad de las jurisdicciones en términos de sus capacidades financieras y técnicas, de su situación socioeconómica, de su tradición política y de los niveles de escolarización de la población, sumada a los diferentes modos y ritmos de operación de la Ley Federal de Educación, generaron una agudización de las tendencias a la segmentación del sistema educativo argentino.

Lea Fernanda Vezub (2009) advierte que dos factores confluyeron en limitar la reflexión y producción teórica sobre la formación permanente del profesorado: la dependencia del campo respecto del currículum y de las políticas de reforma educativa.

“El currículum, además de ser un concepto "elusivo, multifacético y resbaladizo" (Goodson, 1995), se ha mostrado como un campo invasor que amenaza con abarcar todo lo educativo y diluir su potencial analítico y productor de sentidos. La capacitación docente no ha sido la excepción, el discurso curricular la ha

permeado fuertemente, estableciendo temas y prioridades en la agenda del perfeccionamiento. Esto ha ocasionado, por un lado, la restricción del contenido de la formación continua que en las últimas décadas ha quedado circunscrita principalmente a las cuestiones técnico–didácticas, a la actualización del conocimiento de las disciplinas y al manejo de la transposición didáctica (cuando se trató de los docentes) o a la gestión de las instituciones y las competencias de comunicación, liderazgo, resolución de conflictos y trabajo en equipo (cuando se trató de formar al personal directivo de las escuelas)”. (Lea Vezub, 2009).

La autora respalda su observación señalando que entre 1995 y 1999 los cursos dictados por la Red Federal de Formación Docente Continua de la Argentina se agruparon en torno a tres ejes: cuestiones curriculares, sujetos de aprendizaje e instituciones educativas. La distinción responde a la lógica clasificatoria de los Contenidos Básicos Comunes establecidos por la reforma para el currículum de la formación docente. El énfasis de los cursos destinados a profesores de niveles inicial, primario y medio estuvo claramente puesto en la actualización de las disciplinas del currículum y su didáctica (68.6%), seguida en importancia por la cantidad de cursos sobre sujeto del aprendizaje (12.1%) y, en tercer lugar, por los cursos de organización y gestión educativa (10.7%).

Andea Alliaud (2014) describe y analiza las acciones tomadas por el gobierno Kirchnerista para atender los desafíos que se sostenían en el sistema educativo nacional desde finales de la década de 1990, destaca que debido a la situación existente y a partir de acuerdos federales alcanzados por el nuevo gobierno nacional, en el año 2006 el Ministerio de Educación crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), un organismo nacional desconcentrado, cuya función primaria es la de planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua. Las funciones de este Instituto Nacional se explicitan en el artículo 76 de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el que se añaden, a la planificación y ejecución de políticas, las responsabilidades de: fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo; aplicar las regulaciones que demande la organización del sistema; promover lineamientos curriculares básicos para la formación

docente inicial y continua; impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales. Además de garantizar la conformación de un “sistema formador” con una institucionalidad propia, la ley extiende la duración de las carreras docentes a cuatro años e intenta garantizar las residencias prolongadas. La convivencia de la calidad educativa con la justicia social, como principios básicos de la norma, se plasma en las finalidades otorgadas a la formación docente: “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (Art. 71). Finalmente, la nueva ley nacional avanza sobre otros aspectos pendientes en nuestro país referidos al trabajo docente. Entre ellos se pueden destacar: la enunciación conjunta del mantenimiento de la estabilidad laboral y el acceso a los cargos por concursos de antecedentes y oposición, la definición de la carrera docente que admitirá al menos dos opciones (desempeño en el aula y desempeño de la función directiva y de supervisión) y la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso. Respecto a las condiciones laborales y también a las prioridades otorgadas a la formación de los docentes la Ley de Financiamiento Educativo establece las pautas que aseguran un incremento progresivo en la inversión educativa.

Desde los comienzos del INFD se planteó la necesidad de definir lineamientos políticos, institucionales y pedagógicos que, acordados y comprometidos federalmente, avancen hacia el fortalecimiento de un sistema formador integrado en base a una identidad propia del nivel superior terciario que combine, excelencia académica con formación para el trabajo escolar (Andrea Alliaud, 2014). Entre los acuerdos federales recientes, figura un Documento elaborado por el INFD en el que se menciona “la preocupación por el desarrollo de una institucionalidad específica del sistema formador, que le permita superar la atomización y recibir un impulso configurador a través de la planificación” (Terigi, 2007, p. 5). La planificación del sistema de formación docente, tanto inicial como permanente, requiere considerar las necesidades del sistema educativo para el que se forma. Esta perspectiva incluye tanto la provisión de docentes como el desarrollo profesional de los que están en ejercicio, en función de las necesidades actuales y de las que surjan a partir de los

desafíos que deben afrontar los distintos niveles educativos (Alliaud, 2014). En nuestro país, la planificación de la oferta debería considerar las necesidades de cada provincia y sus reales posibilidades de abrir nuevas carreras (Davini, 2005 pp. 64–65). Considerar las particularidades provinciales no implica, sin embargo, que la planificación no sea a escala del sistema y no necesariamente a escala provincial (Terigi, 2007).

En la actualidad sigue funcionando el INFD, aunque es importante señalar que sus objetivos fundacionales se ven atravesados por los constantes avances en las tecnologías de la información y la comunicación, transversales a la práctica y la teoría en el campo educativo. Sin desconocer esta realidad el INFoD dispone de una amplia variedad de ofertas educativas, recursos didácticos y canales de comunicación en sus plataformas virtuales al alcance de todos los docentes. Se destaca La Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente que conecta entre sí a todos los ISFD de país (921). Está constituida por los nodos virtuales que administra cada uno de los Institutos, y varios nodos centrales administrados por los equipos del INFD. Cada nodo está conformado por un conjunto de herramientas soportadas en Internet (sitio web, campus y blog), destinadas a facilitar la comunicación entre los integrantes de los institutos, entre institutos, y entre estos y sus comunidades.

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior y en concordancia con los testimonios de los docentes que participaron en esta investigación, se hace evidente la proliferación de propuestas formativas parcial o totalmente virtuales, indistintamente de que la organización o institución oferente sea del ámbito público o privado. Sin duda este fenómeno no se sustenta exclusivamente en el avance de las TICs y las nuevas posibilidades que brindan, coexisten cambios sociales, políticos y económicos que se articulan influyendo en las acciones de las esferas micro y macro de todo el campo educativo.

LEGISLACIÓN VIGENTE Y DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

A partir de la Ley Federal de Educación 24.195 del año 1993, se menciona en la legislación nacional a la formación, actualización y perfeccionamiento del personal docente. En el artículo 47, apartado D, se establece como responsabilidad de los docentes “su formación y actualización permanente” y en el artículo 53, apartado G, de la misma se asigna al Ministerio de Cultura y Educación la responsabilidad de “promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional.”. Es interesante señalar, que hasta el año 1993, en que se promulgó esta ley, no existía en la legislación nacional mención alguna sobre procesos formativos para los docentes tras la obtención de su título habilitante, aparte de concurrir a las conferencias pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación, estipulado en el artículo 27, inciso 3, de la ley 1.420.

Trece años después, en la Ley Nacional de Educación 26.206 del año 2006 se dedica un apartado a la formación docente (título 4, capítulo 2) refiriéndose a la misma en los siguientes términos, en el artículo 71:

“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.”

Este apartado consta de siete artículos en los que se expresan:

- Finalidad, expresada en el artículo previamente expuesto,
- objetivos específicos que permitan alcanzar la finalidad dispuesta,
- responsabilidades del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación,

- estructura de dos ciclos, básico común y especializado,
- creación y funciones del Instituto Nacional de Formación Docente, y
- validación de los certificados y títulos.

Además de este capítulo, en los apartados referidos a los derechos y obligaciones del personal docente (título 4, capítulo 1) se hace referencia a la capacitación y formación permanente. En esta ley se introduce una distinción útil para agregar claridad a los conceptos que se emplean en este trabajo, se distingue entre formación inicial y formación continua, la primera haciendo referencia a la formación obligatoria a través de la cual se consiguen los títulos habilitantes para ejercer la docencia en los distintos niveles, cuatro años en los institutos superiores de formación docente en el caso del nivel primario. Y la segunda, refiriéndose a todas las instancias formativas que el ministerio, a través de sus organismos, ofrece a quienes ya completaron su formación inicial, sean cursos, talleres, seminarios, jornadas, planes nacionales o las distintas modalidades que se puedan considerar apropiadas.

Por lo expuesto en el marco de la ley 26.206 podemos reconocer que la formación continua abarca al concepto de capacitación, como instancia formativa, específica para docentes, posterior y complementaria a la formación inicial. Siempre refiriéndonos a la oferta educativa propuesta por el Ministerio de Educación, a través de sus organismos y dependencias, como puede ser el Instituto Nacional de Formación Docente.

En este escrito, para evitar ambigüedades, el término capacitación resumirá a otros que aparecen en espacios de oferta educativa y en documentos tales como el estatuto docente de la provincia de Córdoba, como perfeccionamiento y actualización.

Debemos aún, indicar cómo nos referiremos a las carreras, licenciaturas, doctorados, pos-títulos, profesorados o tecnicaturas de nivel superior, indistintamente si se las ofrece en universidades públicas o privadas, que los docentes puedan cursar. Aunque indudablemente cualquier trayecto realizado en el nivel superior de educación contribuye a la formación profesional e integral de los docentes, para evitar confusiones nos referiremos a estas instancias como trayectos educativos en el nivel superior.

Para resumir lo expuesto, cuando hablamos de capacitación nos referimos a las distintas propuestas en las diversas modalidades posibles, sean públicas o privadas,

destinadas a docentes y en el caso de estudios de nivel superior, universitario y no universitario, hablaremos de trayectos educativos de nivel superior.

Es oportuno señalar que la falta de políticas y legislaciones nacionales directamente vinculadas con la formación continua de los docentes por la mayor parte del siglo XX no es casual, como tampoco lo fue la aparición y las características de los distintos organismos oferentes de propuestas educativas antes y después de la Ley Federal de Educación 24.195. No es nuestro objetivo exponer exhaustivamente la influencia de las teorías del desarrollo y del capital humano en la selección y elaboración de objetivos, estrategias y proyectos de actualización docente (Pineau, 2012) que existieron en la segunda mitad del siglo XX, simplemente recordar que nuestro país, al igual que todas las prácticas profesionales que se desarrollan en su territorio, es parte de una dinámica global de pugna entre teorías antropológicas, económicas, sociales y filosóficas y, ya sea por adhesión o por rechazo a determinadas perspectivas, esa lucha se hace presente en todas las dimensiones de la acción estatal y privada.

CAPÍTULO DOS:
DISEÑO METODOLÓGICO

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE INSTRUMENTOS

Para abordar el tema propuesto se consideró oportuno complementar estrategias metodológicas de investigación cuantitativas y cualitativas, intentando realizar una aproximación lo más integral posible al fenómeno en cuestión.

Consideramos que ambos enfoques metodológicos tienen fortalezas y debilidades y que ambos gozan de la misma validez, es por eso que no hay uno intrínsecamente superior al otro, depende del objeto de estudio y de los objetivos de la investigación el que uno resulte más o menos adecuado.

La encuesta, claramente cuantitativa, resultó un instrumento necesario para poder llegar a un grupo considerable de docentes en un tiempo acotado, brindando también mayor facilidad a la hora de procesar los datos obtenidos. Por su parte las entrevistas individuales semiestructuradas permiten una profundidad muy superior a las encuestas por sus características particulares, como la posibilidad de repreguntar e identificar los matices que surgen sin que el investigador los busque explícitamente.

Se elaboró y administró una encuesta a más de 30 docentes del nivel primario de la ciudad de Córdoba, en los años 2018 y 2019, la institución privada fue seleccionada por su tamaño, ya que cuenta con cinco secciones, y por la gran predisposición a abrir sus puertas a esta experiencia. Para fundamentar su utilización, y posteriormente para confeccionarla, se trabajó en concordancia con los aportes de Livio Grasso (2016) quien menciona algunas de las características de este instrumento:

- permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas;

- permite una obtención de datos más sistemática y detallada;

- también, podemos agregar que su popularidad como instrumento y su frecuente uso en muchos campos profesionales y científicos han permitido perfeccionar sus características y determinar para qué investigación resulta más adecuada;

Sobre esto último Grasso (2016) nos advierte que la encuesta no sirve para cualquier cosa, ni sustituye estudios en profundidad con información original. Las encuestas sirven para:

- 1- Captar información personal de los sujetos en estudio, que estén dispuestos a ofrecer.

2- Conocer opiniones, creencias, actitudes, expectativas, valoraciones, puntos de vista, sentimientos, percepciones y representaciones de las personas.

A partir de lo expuesto se comenzó la redacción de la encuesta en tres bloques:

Bloque uno; información personal: residencia, lugar de trabajo, rango etario, antigüedad en la profesión, situación laboral, composición del grupo familiar que integra, situación económica.

Bloque dos; sobre su profesión: Estudios superiores, instituciones en las que estudió, participación en cursos relacionados a la docencia, aspectos que considera relevantes para participar en cursos.

Bloque tres; sobre su formación: temas de interés, modalidades de cursado preferidas, situaciones personales que podrían impedir que se capacite, situaciones profesionales que podrían impedir que se capacite.

A lo largo de los tres bloques se dispusieron preguntas abiertas, con y sin escalas de valores, tanto como preguntas cerradas. Procurando que la extensión de la entrevista no supere las 30 preguntas para que la misma no insuma un tiempo muy prolongado a los encuestados. Se puede observar el modelo de la entrevista entre los anexos de este trabajo.

Para la recolección de información cualitativa se optó por una entrevista semiestructurada a realizarse a maestros y directivos del nivel primario. La necesidad de entrevistar radica en que se aborda un fenómeno sumamente complejo producto del entrelazamiento y tensión entre muchas situaciones sociales, económicas y culturales.

Se realizaron estas entrevistas en la institución privada durante el periodo del ciclo lectivo en que los docentes se dedican a tareas administrativas y planificación antes de la reincorporación de los estudiantes a clases, los entrevistados fueron seleccionados de entre los mismos docentes que participaron en las encuestas y se agregó un directivo que no había sido encuestado. Se implementaron ambos instrumentos con la convicción que la complementación entre enfoques cuantitativos y cualitativos puede generar aportes sumamente provechosos a cualquier proceso de investigación.

La entrevista se realizó en un encuentro, con las siguientes preguntas como propuesta del investigador:

¿Cuál ha sido su experiencia en instancias de formación continua o trayectos de formación superior posteriores a su formación inicial como docente?

¿Qué opinión tiene de la capacitación profesional para los maestros, la oferta, la demanda y las modalidades? ¿Siempre tuvo esta opinión?

¿Qué situaciones cree que tienen mayor peso para incentivar o disuadir a un docente de capacitarse?

¿Qué cambios considera necesarios para lograr que los docentes cuenten con la preparación más completa posible respecto de su labor profesional?

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

La muestra, de acuerdo a los grupos etarios representados por los docentes, se compone de un 47% entre los 22 y 35 años, otro 47% entre 36 y 48 años y el restante 6% de 49 años en adelante. Considerando al total de los encuestados destacamos las siguientes características: casi el 100% reside en la misma localidad donde trabaja, casi el 87% trabaja únicamente en la escuela, aproximadamente el 47% es el principal sostén económico de su familia y el 63% vive la paternidad o maternidad. Toda esta información puede observarse en los siguientes gráficos:

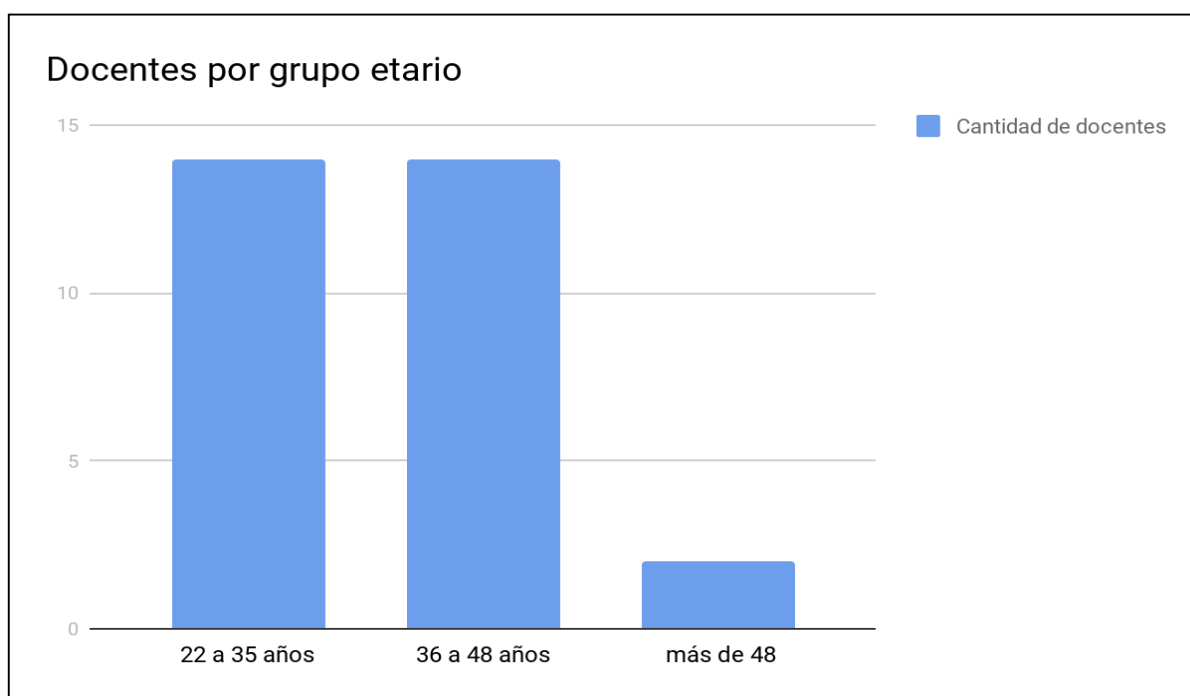


Figura1

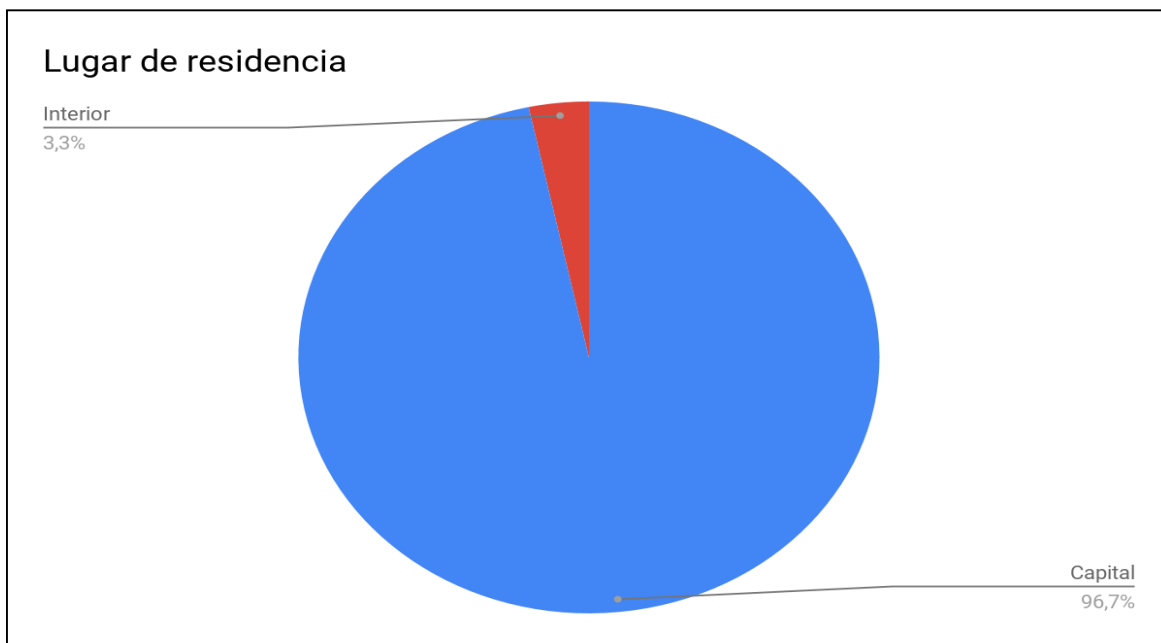


Figura2

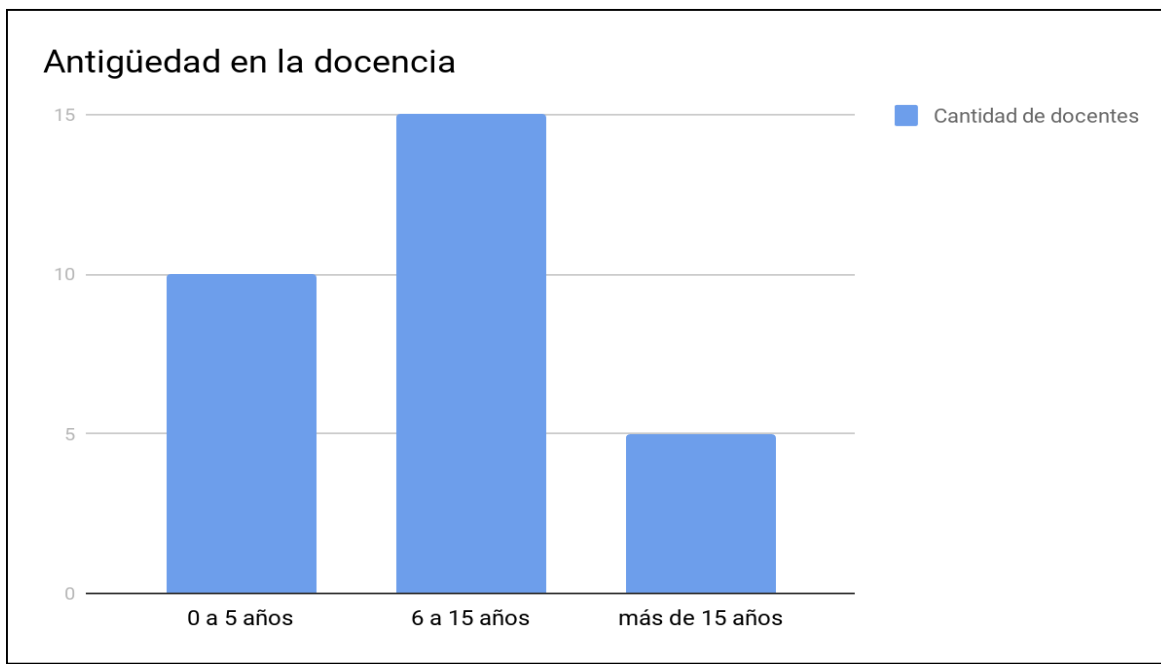


Figura3

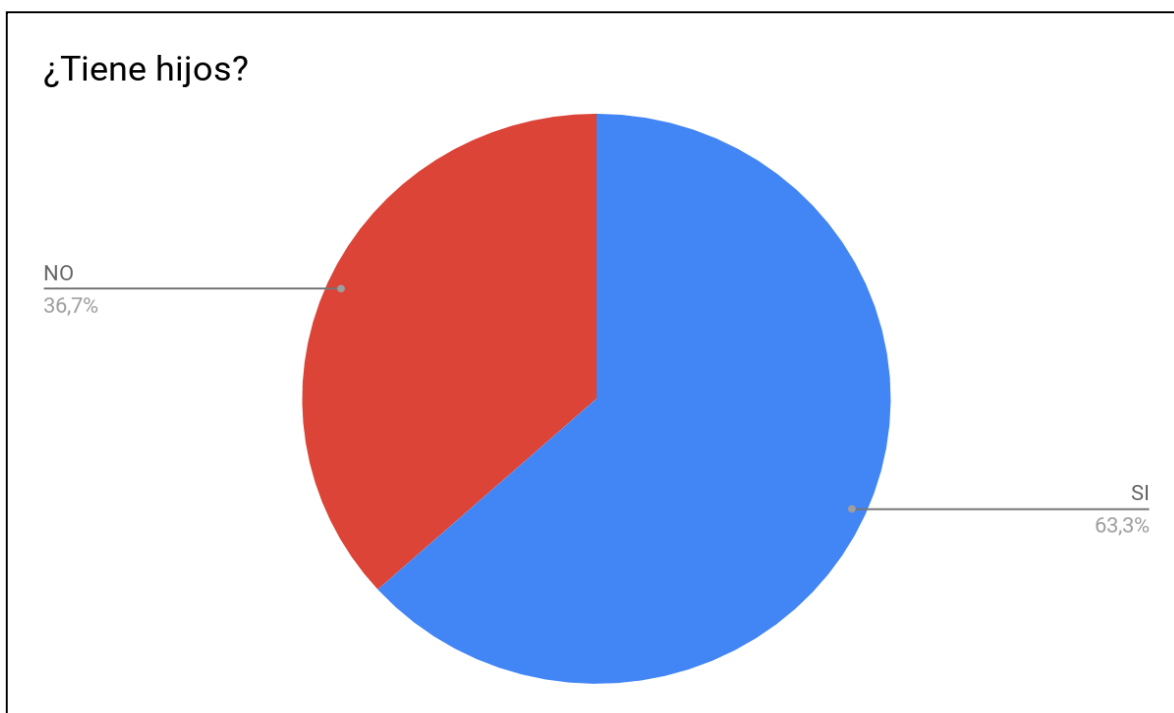


Figura4

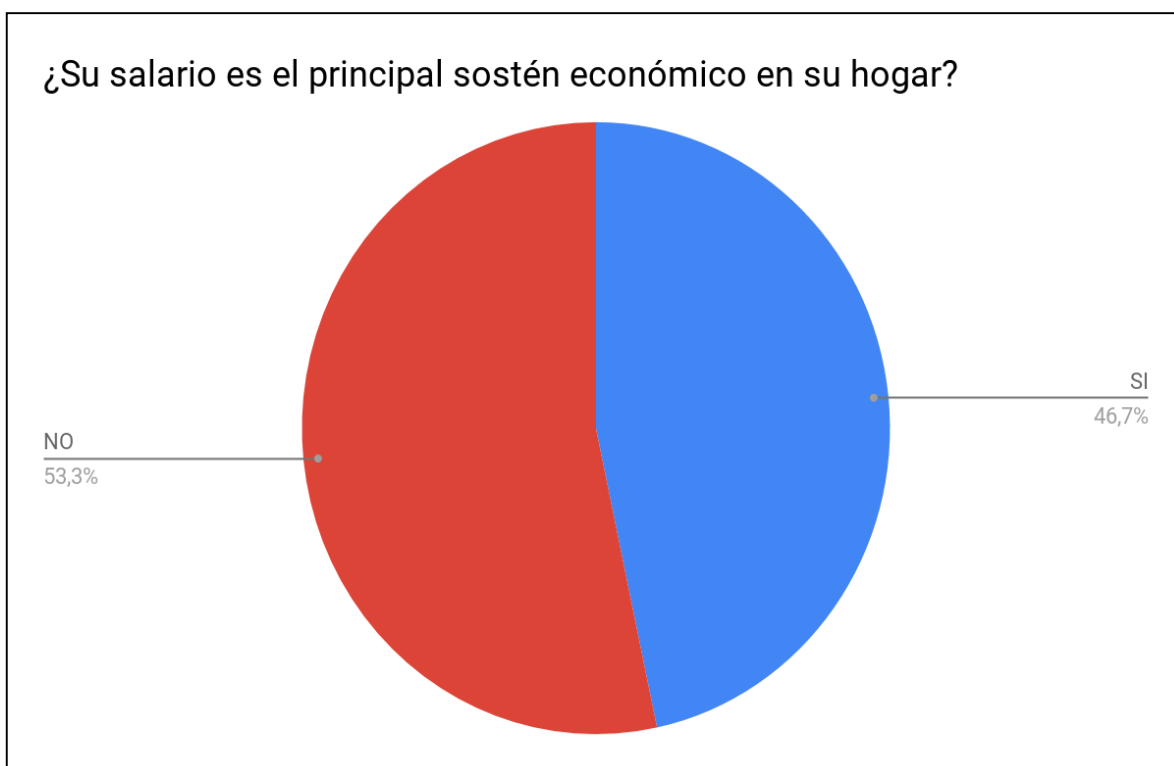


Figura 5

Respecto de la vinculación entre la edad de los docentes y su elección por capacitarse, se reiteró en las respuestas dadas por los entrevistados que son los jóvenes, es decir, los integrantes del grupo etario entre 22 y 35 años, quienes deben aprovechar su tiempo para estudiar. La formación adquirió un doble valor en el discurso de los docentes consultados, por un lado como complemento y enriquecimiento para las prácticas profesionales y por el otro como habilitante en el mediano y largo plazo a aspirar a cargos en escuelas de gestión pública, particularmente cargos de gestión.

Sobre el conocimiento y participación en distintas propuestas de capacitación y trayectos formativos de nivel superior las respuestas señalaron que el canal informativo más consultado es internet, relegando a colegas y directivos como las siguientes opciones para interiorizarse sobre distintas opciones educativas.

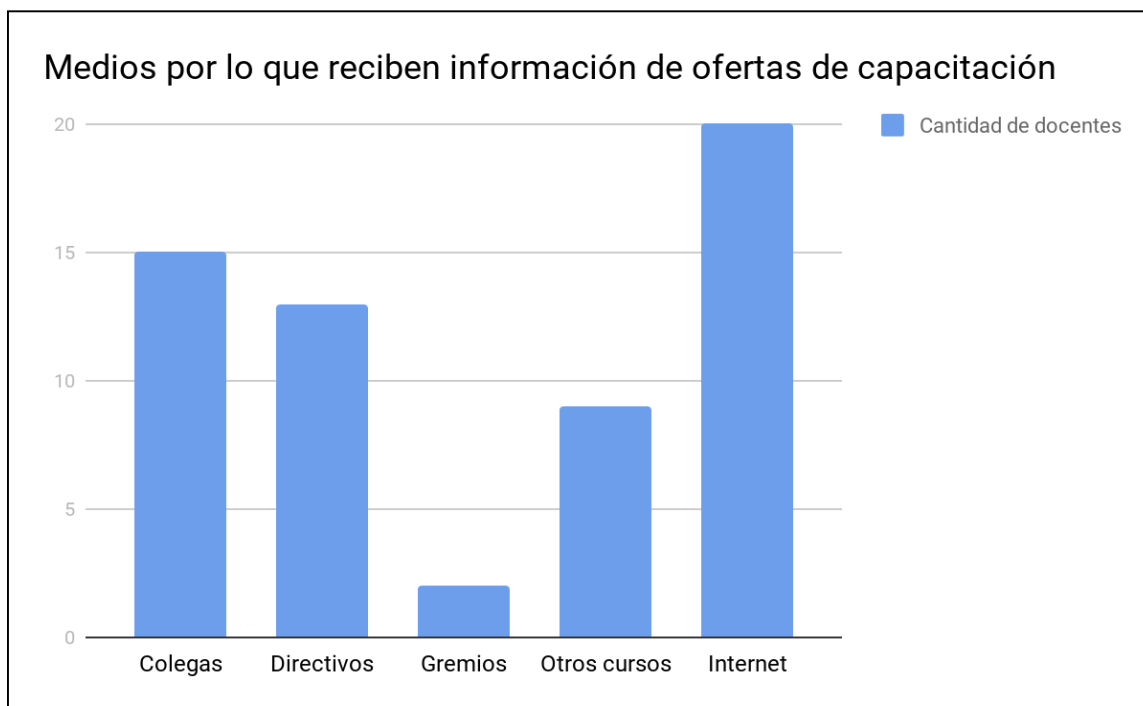


Figura 6

Los institutos privados lideran como espacio de oferta educativa más atendida, con casi un 67% de los encuestados manifestando que han asistido a distintas propuestas de capacitación en los mismos, siguen las universidades y el gobierno provincial con un

aproximadamente un 37% de los docentes indicando que han concurrido a ofertas brindadas por esas entidades.

Podemos observar los distintos medios informativos empleados y los espacios más convocantes en los siguientes gráficos:

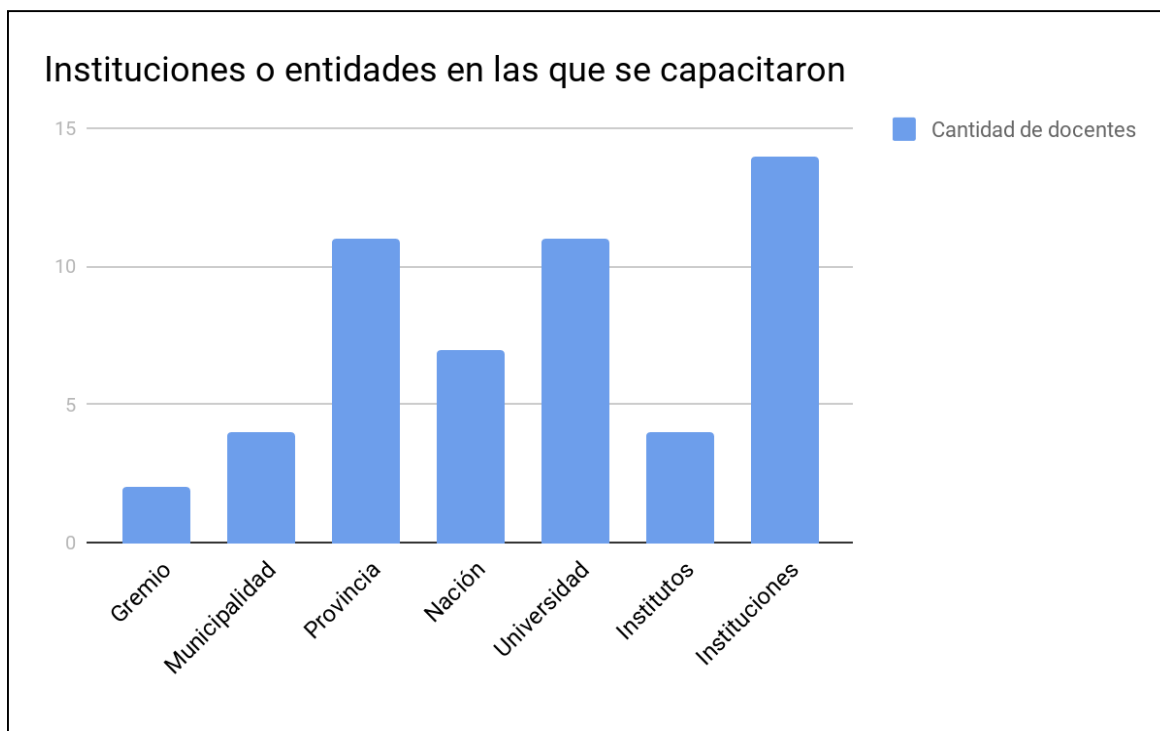


Figura 7

Al referirse verbalmente sobre los espacios y las instituciones en donde han cursado trayectos formativos, cursos y talleres, los docentes manifestaron una amplia variedad de consideraciones sobre la calidad, la utilidad y la finalidad de las ofertas educativas desarrolladas. Una misma persona puede realizar cursos con una perspectiva sumamente credencialista, motivada exclusivamente por el puntaje de los mismos, mientras realiza una carrera terciaria vinculada directamente con la docencia, expresando que la misma enriquece transversalmente su labor diaria, aún sabiendo que la misma no representa un salto cuantitativo importante para los concursos por cargos públicos.

A continuación podemos observar la valoración que se hizo de las distintas características que dan a una propuesta de capacitación su identidad, temática, modalidad, duración, institución que la brinda, entre otras.

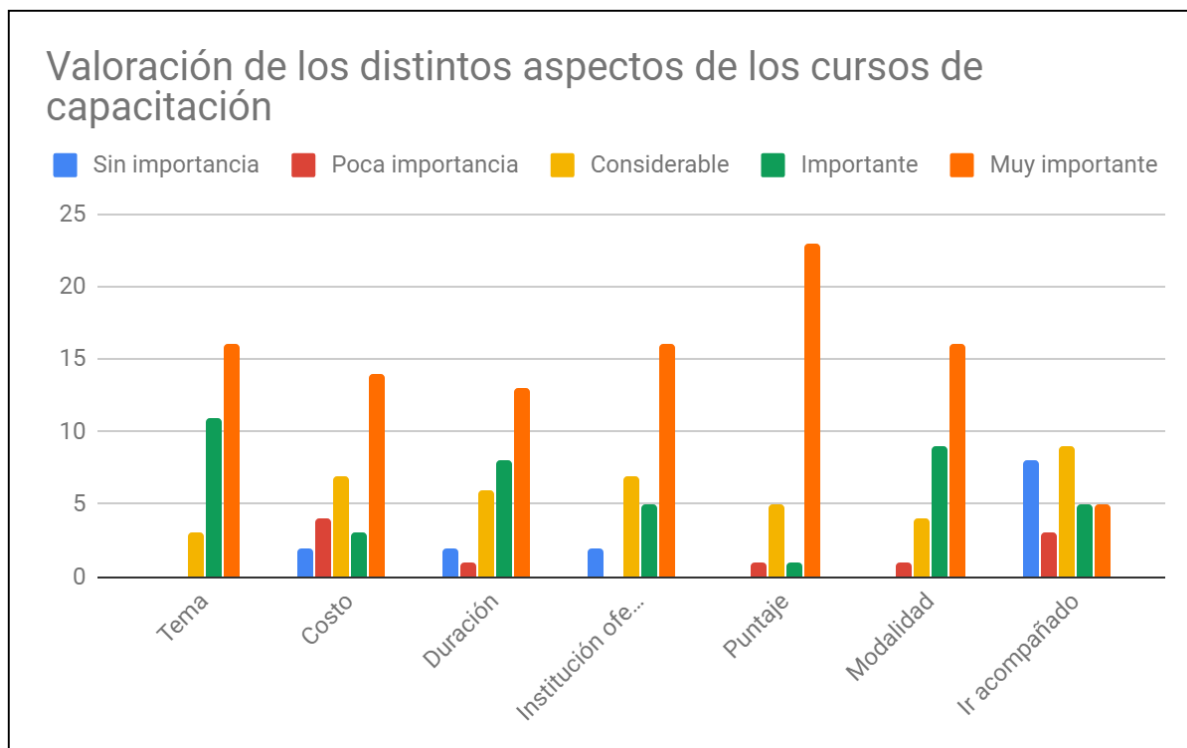


Figura 8

Los datos obtenidos evidencian que el aspecto más ponderado es el reconocimiento que el curso tenga a nivel ministerial, reconocimiento expresado en el puntaje que se brinda, relegando en segundo lugar al tema que se aborda, la modalidad propuesta y la institución en la que se desarrolla.

Además, el 63% de los docentes señalaron haber realizado estudios posteriores a su formación inicial como profesionales de la educación, siendo el 90% de esos estudios directamente vinculado a la docencia.

CONCLUSIONES

La formación docente continua, ya sea a través de instancias de capacitación o trayectos educativos de nivel superior, adquiere una importancia creciente en el panorama actual del sistema educativo. Las dinámicas sociales, las características del mundo del trabajo, los avances constantes de las tecnologías de la comunicación y la información, todo esto relacionado a las constantes pugnas entre ideologías a nivel mundial y nacional, modifican constantemente nuestro campo de acción como profesionales de la educación. La velocidad de los cambios supera la velocidad a la que el sistema educativo puede reestructurarse, es a la luz de esta realidad que se considera valioso reflexionar sobre las instancias de formación con las que cuentan los docentes para proyectar y concretar un trayecto formativo particular, conformado por las instancias que en cada caso se ponderan como valiosas o necesarias. Indagar sobre las trayectorias particulares que los docentes transitan no significa desmerecer la formación inicial que tienen en común, a nivel provincial con acreditación nacional, la propuesta curricular para la formación de docentes es sumamente importante ya que presenta discursos e ideas que, en articulación con las prácticas educativas en las aulas de los ISFD, se multiplicarán, transformarán y reproducirán en el accionar profesional de los nuevos docentes.

El querer indagar en la heterogeneidad, es decir las condiciones particulares que hacen a los docentes diseñar su propias trayectoria, hace necesario considerar la importancia del marco homogéneo en el que esas trayectorias tendrán lugar, es decir el plexo normativo que circunscribe el accionar educativo de un determinado lugar. Aunque durante mucho tiempo el cuerpo legal referente a la formación docente continua fue escaso, no lo fueron las propuestas formativas y las distintas modalidades que las mismas adoptaron en relación a las posibilidades históricas de cada caso y a pesar de que en las últimas décadas existió un esfuerzo por organizar la totalidad del sistema educativo, encarnado principalmente en la Ley Federal de Educación y en la Ley Nacional de Educación, aun hoy la variedad de propuestas, modalidades, instrumentos y herramientas nos exige hacer una mirada más profunda para el análisis.

Este trabajo se propuso describir la situación actual de los docentes del nivel primario respecto a la realización, o no, de cursos, carreras o trayectos formativos que complementen su formación inicial, y al hacerlo consideramos que:

A pesar de que el 67% de los docentes entrevistados decidió capacitarse o realizar trayectos formativos de nivel superior, aún es considerable la cantidad que no ha complementado su formación inicial con experiencias educativas posteriores (33%). A partir del análisis de las distintas variables consideradas y de los testimonios obtenidos es notable que los docentes con mayor antigüedad en la docencia que no han realizado capacitaciones posteriores a su formación inicial no encuentren incentivo para continuar sus estudios indistintamente de la conformación de su grupo familiar, de aspectos coyunturales como el lugar en el que residen o sus condiciones económicas. Desde mediados del siglo XX y más aún desde la LFE (1993) la capacitación se ve como un medio de adquirir el puntaje necesario para subir de escalafón en la carrera docente, esto puede desmotivar a quienes perciben que se encuentran en una posición desfavorable dentro del sistema por no contar ya con el tiempo del que si disponen los nuevos docentes. Al mismo tiempo, prolifera cierto credencialismo entre docentes que ven a la capacitación como un medio de asenso profesional más que como un complemento a su formación como profesionales.

La oferta educativa es muy variada y en más de una ocasión esto responde a fines prácticos para aumentar su matrícula, brindando modalidades que sean más atractivas a los docentes destinatarios que apropiadas a las temáticas que se abordarán.

La formación docente es un campo de estudio aun por analizar en mayor profundidad, aunque no es un fenómeno nuevo en las últimas décadas se produjeron avances notables, incluso sin contar con una reflexión teórica lo suficientemente profunda como para sustentar y dar coherencia al conjunto de decisiones que se han tomado sobre el tema en distintos organismos, que han obrado y elaborado propuestas de acuerdo a emergentes coyunturales más que ha auténticos planes integrales de formación.

Para finalizar este trabajo, aunque aún quede mucho sobre la formación docente por problematizar, quisiera exponer posibles direcciones que desearía recorrer en la posible profundización de mi tarea como futuro docente e investigador en esta temática. Ampliar la muestra de la investigación para que comprenda a docentes de instituciones de gestión tanto pública como privada, continuar perfeccionando el uso de instrumentos de investigación incorporando nuevas tecnologías que vuelvan el proceso más sencillo para los docentes indagados, realizar un seguimiento específico de las distintas ofertas educativas (cambios de planes, denominaciones y modalidades) en instituciones referentes de la zona, comparar

el proceso histórico de la argentina en cuanto a la formación inicial y continua de docentes en Argentina con otros países de la zona o equiparables en sus características sociales y económicas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. En OEI, XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Plan de Cooperación. Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias tendientes al fortalecimiento de Políticas de Formación Docente. Tarija, Bolivia, 4 y 5 de septiembre de 2003.
- Ley Federal de Educación. Ley N° 24.195. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. Argentina (1993).
- Ley de Educación Nacional de la Argentina, Ley N° 26.206. Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. Diciembre. Argentina (2006).
- GUTIERREZ, G. y BELTRAMINO, L. (2017). Las políticas de formación docente como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. Educación, Formación e Investigación, diciembre de 2017, vol. 3, n.5.
- CARDELLI, J. (2016). La dictadura militar en la educación. Encuentro de Saberes (2016), n. 6, pp. 13 – 22.
- Dirección de investigación e innovación educativa. Memorias 1985. Secretaria Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba (1985).
- DAVINI, M.C. (2005). Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Agosto.
- DE LUCA, R (2004) La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984, en Razón y Revolución, nro. 13, invierno de 2004, reedición electrónica.
- FELDFEBER, M. e IVANIER, Y. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo – agosto de 2003, v. 8, n. 18, pp. 421 – 445.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Pomares Corredor, 1995.
- GRASSO, L. (2016). Encuestas: elementos para su diseño y análisis. 1ª edición. Cordoba: Encuentro grupo editor, 2016.
- MARIN, M. (2015). Escribir textos científicos y académicos. 1ª ed. Fondo de cultura

- económica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.
- PINEAU, P. (2012) Docentes “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En BIRGIN, A. Más Allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós. Buenos Aires, 2012.
- RANGONE, C (2006). Los procesos de reforma educativa en la provincia de Córdoba. Indicadores de rendimiento del sistema. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- TERIGI, F. (2007). Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Noviembre, 2007.
- VAILLANT, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, N° 2, 2007. pp. 207-222.
- VEZUB, L.F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 911-937. Recuperado en 08 de febrero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014&lng=es&tlng=es.
- WEILER, H (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa, en Pereyra, Miguel A. Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

ANEXO